

Nyelvtanítás, nyelvtudás, nyelvszak: egy nyelvet beszélünk?

Szász Géza

Szegedi Tudományegyetem

Noha a címben szereplő, szándékosan provokatív kérdés megválaszolása természetesen nem lehet célja egy konferenciának, sem az előadások alapján készült tanulmányoknak, és még kevésbé egy hivatalos megnyitóból előhanggá szelődülő összegzésnek, a LoGoS 2014 januárjában megrendezett konferenciája mégis mintha ennek a forró kásának a bátor megközelítését vállalta volna fel.

Tette mindezt egy minden szempontból adekvát időszakban: 2014-ben már tudományos és oktatáspolitikai szempontból is megkerülhetetlennek tűnik a magyarországi (elsősorban a felsőoktatási) nyelvi képzést alapjaiban érintő változások következményeinek értékelése, a tanulságok levonása, az esetleges kiigazítások kezdeményezése.

E változások közül kettőt szeretnék mindenképpen érzékeltetni. Az első a kétszintű érettségi bevezetéséből fakadó új „bemeneti helyzet”. Miután az úgynevezett „nagy nyelvek” (angol, német, francia, olasz, spanyol) esetében az emelt szintű érettségi vált a kezdetektől a felsőoktatási nyelvszakok szükséges (és gyakran ezzel együtt elégséges) bemeneti feltételévé, a felsőoktatásba ezen szakokra felvett hallgatók esetében azonnal megvalósult a „hozott anyag” paradoxonja – vagyis az, hogy a nyelvi tanszékek egy olyan mérési rendszer által minősített hallgatókat fogadtak, melynek konkrét elemeire vajmi kevés befolyásuk volt és van. Ezt az önmagában sem feltétlenül üdvös helyzetet tovább bonyolította az a tény, hogy az emelt szintű érettségi – talán létrehozóinak szándékaival is ellentétben – nem alkalmasságot mér (vagyis nem a következő oktatási szint sajátos követelményeiből vezeti le magát), hanem kvázi megszerzett nyelvi kompetenciákat szentesít, sokszor az örökérvényű, megkérdőjelezhetetlen, sőt, visszavonhatatlan tudás illúzióját keltve.

Nem kisebb horderejű a másik változás sem. Rohamtempóban elvégzett – nemegyszer kormányzati eszközökkel sürgetett – akkreditációs előkészítési munkát követően 2006 szeptemberétől a korábban osztatlan nyelvszakok immár többciklusú képzésként működnek, ahol a mindmáig vitatott helyzetű alapképzés (BA) hivatott szolgálni a középiskolából feljebb lépők tudásának gyarapítását, gondolkodásának fejlesztését. Jóllehet a többciklusú képzés bevezetésének hasznosságát önmagában nem sokan vitatják, többen érzik úgy – joggal –, hogy elmaradt, vagy igencsak hiányos volt az érdemi, igazi szakmai alapokról induló egyeztetés a képzés belső logikáját és tartalmát illetően.

Úgy vélem, hogy mostanra elég – gyakorlatilag évtizednyi – idő telt el ahhoz, hogy a szükséges mennyiségű adat, tapasztalat és kellő szempontrendszer álljon a két kérdéskört szakmódszertani, pszichológiai vagy oktatáspolitikai szempontból górcső alá

vevő kutatók és nyelvi képzési szakemberek rendelkezésére. Más szóval: elég nagy a távolság ahhoz, hogy higgadtan tudjunk véleményt nyilvánítani, kritizálni, jobbító javaslatokat megfogalmazni.

Nem mehetünk el ugyanakkor szó nélkül a magyar felsőoktatásban zajló nyelvi képzés belső – immár a törvényi és akkreditációs helyzettől függetlenül is létező – problémái mellett. Ezek közül a legelső és talán a legfontosabb, hogy mindmáig nem indult meg igazi gondolkodás a felsőoktatási nyelvi képzés módszertani és szervezeti hatékonyságáról. Mintha az egyetemeken és főiskolákon meglévő szétszórt, heterogén struktúrájú (a lektorátusoktól a szaknyelvi képzéseken keresztül egészen a szakma elméleti csúcsát jelentő modern filológiai tanszékekig ívelő), sokcélú nyelvoktatás nem tudna (vagy akarna) felsorakozni egységes módszertani alapvetések, illetve komplex önfejlesztési törekvések mögé. (És ezt a diagnózist még akkor sem vonhatjuk vissza, ha jól tudjuk, minden nyelvoktató egység és minden nyelvtanár törekszik – elszigetelten – az önfejlesztésre.) Ennek illusztrálására legyen elég egy példa, amelyért nem is kell messzire mennünk: valljuk meg, hogy még az új (többciklusú) nyelvszakokon sem sikerült egyértelműen (és még kevésbé egységesen) pozicionálni a nyelvi felkészítést vagy nyelvfejlesztést; még akkor sem, ha például az alapképzés esetén a kötelezően előírt kimeneti nyelvi szint a KER C1 „környéke”. (Más szóval: a BA-diploma elsőfokú C nyelvvizsgát „ér”.)

A nyelvi képzést rendszerben látó számára további gondot vagy kihívást jelent a magyar társadalomnak a nyelvtanuláshoz és a nyelvtudáshoz fűződő sajátos viszonya. Nem azon szeretnék most lamentálni, hogy honfitársainknak mekkora hányada képes egy vagy több idegen nyelven helyesen és/vagy hatékonyan kommunikálni – az ezzel kapcsolatos felméréseket még a nyugat-európai országok esetében is megbízhatatlannak, sokszor hamisnak kell tekintenünk. Meglátásom szerint óriási problémát jelent, hogy a Magyarországon ma nyelvet tanulók (és a felsőoktatás nyelvi képzéseinek jövőbeli tömegeit adók) és általában a társadalom is hajlamos a pillanatnyi nyelvtudást azonnal abszolút és örök tudásnak tekinteni. A konferencia résztvevői és az érdeklődők közül nyilván mindenki találkozott azzal a megközelítéssel, hogy a 17 éves korban mondjuk francia nyelvből letett középfokú nyelvvizsga révén a bizonyítvány birtokosa egy életre elintézettnak tekintheti az adott nyelv tanulását, az a tudás (vagy az a szint) neki már „megvan”. Nem tagadhatjuk, hogy ugyanez a veszély az emelt szintű érettségi esetében is fennáll. Ez a vizsga- vagy papírközpontúság, illetve a vizsgának a tudásmérés aktusából szinte szakrális eseménnyé történő (túl)dimenzionálása igencsak megnehezíti a nyelvfejlesztő szakember feladatát.

Megkerülhetetlennek tűnik az egyetemi nyelvszakos képzés (elsősorban az alapképzés) kettősségével való szembenézés is. Itt sajátos – tulajdonképpen az előzőekben kifejtettekből fakadó – ellentétpárral van dolgunk.

Az első az a tantermi/oktatási helyzet, amikor szembekerül a belépő (aki úgy tudja, hogy tud, és erről papírja van) és az – alapesetben – abszolút egyetemi követelmény (például a 45 perces, az adott idegen nyelven zajló országismereti előadás

vagy a másfél órás leíró nyelvtani szeminárium). Az ütközés elkerülhetetlen, hiszen a korábban dicsért tudás olyan párbajra kényszerül, melynek szabályait korábban senki sem magyarázta el neki. Nehéz helyzetbe kerül a hallgató és a nyelvi képző egyaránt; a hallgatónak stratégiát kell keresnie/váltania, az oktátónak pedig úgy kell stratégiát kínálnia, hogy közben a félèves tematika semmiben sem szenvedhet kárt, nincs idő a „lemaradókra”. Ez olyan pedagógiai és pszichológiai helyzet, ami már jócskán túlmutat a nyelvi képzésen, mégis a nyelvi képzőnek kell megoldania.

A második ellentét vagy konfliktus abból származik, hogy a nyelvszakon úgy kell nyelvtudást fejleszteni (ráadásul papíron homogén, a valóságban viszont rendkívül heterogén tudást), hogy közben szaktudományok, illetve a tudományos eredményekből közvetlenül táplálkozó ismeretkörök (irodalom, nyelvészet, civilizáció) oktatása is zajlik az adott nyelven. Szinte adja magát a kérdés: meddig lehet, meddig kell elmennie a nyelvi képzőnek (nyelvfejlesztőnek)? Hol a jó egyensúly (van-e jó egyensúly) az egyetemi nyelvszakon (kiemelten az alapképzésben) a nyelvi képzés és a szaktudományos képzés között? Hogyan motiválhat, vagyis milyen célokat kínálhat a nyelvfejlesztő? Milyen motivációs és fejlesztési eszközök és eljárások hozhatók még összhangba a felsőoktatás filozófiájával?

Súlyos kérdések ezek; olyan kérdések, melyeket többé-kevésbé minden nyelvszakon oktató kolléga feltett már magának. (Talán az utóbbi néhány évben kicsit sűrűbben, mint korábban.) Ugyanakkor szinte természetes – és üdvözlendő –, hogy a válaszkérés, az érdemi és alkotó vita igénye legintenzívebben az angolos képzésekben érdekeltek körében merült fel. A jelentős hallgatói létszám, a tudásszintek és motivációk heterogeneitása itt alkotott kényszerítő erejű „kritikus tömeget”. Mindemellett lássuk azt is, hogy – önálló kutatócsoport létrehozásával – itt fogalmazódott meg először az a szándék is, hogy e – mindenki számára kihívást jelentő – jelenségcsoportot a tudomány egzaktságával, de a mindennapi életből is merítve közelítsük meg.

Mindez óriási és gyönyörű feladat. Óriási, mert olyan alapproblémákkal kell szembenézni, melyek messze túlmutatnak egy-egy egyetemi kurzus vagy kutatási téma határain; gyönyörű, mert a válaszok közelebb vihetnek bennünket ahhoz, miként válhat a nyelvfejlesztés nagy gyakorlati haszonnal bíró, ám teljes értékű, minden oldal által elfogadott egyetemi diszciplínává.